

広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 第65号 2016 149-158

説明的文章の批判的読みの学習指導論の課題と展望

—「批判」概念の枠組みを手がかりに—

村 井 隆 人

(2016年10月6日受理)

Issues and Perspectives in Critical Reading Instruction of Expository Text

— The concept of "critical" frameworks —

Takato Murai

Abstract: This paper discusses various perspectives on the issue of critical reading instruction of expository text, examining six representative instruction theories. I construct the concept of "critical" frameworks by classifying critical thinking and critical education in a discussion of instruction theories. This framework is constructed by three components: the goal of critical reading; the target of critical reading; the content of teaching. In this framework, the goals of critical reading are "analytical" or "innovative". The target of critical reading has four elements; argument, figure of speech, background, and ideology. The content of teaching has two elements; "reason" and "reflection". Examination of six instruction theories revealed three types; (a) analytical and reasonable instruction, (b) analytical instruction involving reflection, and (c) innovative and reflective instruction. Type (a) is considered problematic in previous critical thinking research. Type (b) addresses the problems of type (a). In addition, type (c) incorporates social connectivity. Thus, I propose that it would be valuable for perspectives of critical reading instruction of expository text to further develop type (b) and type (c).

Key words: Expository text, Critical Reading, Critical Thinking, Critical Education

キーワード：説明的文章，批判的読み，批判的思考研究，批判的教育研究

1. 問題の所在

説明的文章の読みの学習指導指では、継続的に批判的読みの指導に関わる指導論や授業実践が提出されてきた。このような批判的読みの授業実践は、長らく現場の授業実践において主流ではないことが課題とされてきたが¹、近年、2003年のPISA調査の結果や、2008年の学習指導要領の改訂において、中学校では批判的な読みの指導事項が明示的に位置づいたことなどから、批判的読みの指導論の実践が増加すると考えられる。このような潮流のなかで、これまでの批判的読みの学習指導論の成果と課題を検討する必要があるとてくる。

ところで、説明的文章を批判的に読む目的として、

一般的に考えられるのは、ある問題を解決するためのふさわしい方法を判断したり、ある議論に対する主張を評価することである。批判的読みの目標は多様であるが、基本的に、日常生活に関わる議論を批判的に評価すること、と捉えてよいだろう。「批判」概念をこのように捉えてきた研究には、批判的思考研究や批判的教育学があげられる。そこで、批判的読みの学習指導論を検討するには、これらの研究を中心に据えつつ、「批判」概念の枠組みを構築し、指導論の検討を行っていくことがよいと思われる。

批判的読みの指導論の整理・検討を行った初期の論考としては、望月善次(1985)があるが、「批判」概念については、辞書的な整理に留まっている²。また、

河野順子(2006)は、批判的読みの代表的な理論を目標論、学習者論、教材論、方法論の4つの観点から整理・検討している³。しかし、河野の検討も、批判とはどのような概念なのか、という点は十分に扱っていない。

以上のように、批判的読みの学習指導論の成果と課題を明らかにするには、「批判」概念の枠組みを観点とした検討が望まれるが、先行研究では、この角度からの検討はみられない。そこで、本稿においては、「批判」概念の枠組みを観点とし、説明的文章の批判的読みの代表的な学習指導論の課題と展望を明らかにする。また本稿では、これらの学習指導論を理論の水準と実践の水準の両面から検討することで、課題と展望をより明確にする。研究の方法として、まず、批判的思考研究や批判的教育研究に関わる先行研究をもとに、「批判」概念の枠組みを構築する。次に、この枠組みを用いて批判的読みの学習指導論を、理論の水準と実践の水準の両面から検討する。最後に、この検討を踏まえ、批判的読みの学習指導論の課題と展望を述べる。

2. 「批判」概念の枠組みの構築

2-1. 批判的思考における「批判」概念

批判的思考における「批判」概念は、道田泰司(2015)や⁴、楠見孝(2010)による整理がある⁵。両者に共通しているのは、「批判」概念を合理性、反省性の両面から捉える点、領域固有性があるとする点である。以下では、これらの観点について確認する。

(1) 合理性と反省性

道田(2015)は、批判的思考が学術的文脈で語られるとき、合理性(論理の法則に適合していること)、あるいは反省性(熟考すること)という観点から語られることが多いという。合理性を重視した定義として道田があげるのがEnnisの初期の論考である。Ennis(1962)は批判的思考を「命題の正確な評価」と定義している⁶。批判的思考研究が日常生活に関わる議論を対象としていることを踏まえれば、命題とは非形式論理学における論証と捉えることができる。ただし、後にみるように、合理性は論証よりも広い範囲を含めることがある。反省性について、楠見(2010)は「自分の推論過程を意識的に吟味する反省的(reflective)思考」であり、「自分の思考過程をモニターするメタ認知的な位置づけを持つ」(p.135)と述べている。この反省性には、感情や態度など非認知的要素が含まれることがある。

この合理性と反省性は批判的思考の重要な両側面として捉えられており、Ennis(1985)では、「批判的思考とは、信じるべきものやなすべきことを決定することに焦点をあてた反省的で合理的(reasonable)な思考で

ある。」(p.45)と述べられている⁷。また道田と楠見は、重要な論者としてPaulを紹介している。Paul(1995)は、批判的思考を次のように説明している⁸。

1) 特定のモードや思考の領域に適するような思考の完全性を示すような、訓練され、自身に向かう思考。2) スキルと能力の精通を示す思考。3) あなたの考えをよりよくしよう(より明確で、より正確で、より防衛力がある)とするときのあなたの思考に関する思考の技法。(p.526)

3で「よりよくしよう」とあるが、Paulは批判的思考には「利己的」なものと「公正な」ものがあるとし、前者を「弱い意味の批判的思考」、後者を「強い意味の批判的思考」として、後者を重視している。このことは、今日の批判的思考研究において共有されている。

(2) 領域固有性

楠見(2010)は、批判的思考を「目標や文脈に応じて実行される目標志向的思考」であり、「そのためには、批判的思考は、領域普遍的で抽象的な論理スキルを基盤としながらも、文脈に依存した領域固有の知識が必要である」(p.137)としている。ここで重要なのは、批判的思考、とりわけ合理性においては、単に論証の評価に関わる技能のみを指すのではないということである。論証の評価にしても、他の可能性を受け入れるなどの創造的な思考に関わる技能や、あるいは論証以外の要素を批判する技能が必要になることがある。

2-2. 批判的教育における「批判」概念

批判的思考研究は、思考の定義や方法に留まらず、それを教授することも射程に含んでいる。そこでは、学習者に論理などを評価するための技能や態度の育成を目的とし、主に認知心理学の知見を用いたアプローチがとられている。これに対し批判的教育学は、単に問題の分析に留まらず、学習者が自身を取り巻く状況を捉え、その状況に対する批判の眼差しを持たせることを目的としており、より広い「批判」概念を扱うものといえる。批判的教育における「批判」概念を扱ったものとしては小柳和喜雄(2003)や竹川慎哉(2010)があげられるが、小柳は、Burbules & Berk(1999)の批判的思考と批判的教育の整理⁹などを用い、批判的教育の「批判」概念を含んだ検討を行っている点で、批判的思考研究との接続が図りやすいと考えられる¹⁰。そこで、以下では、小柳や竹川が批判的教育の主要な論者として挙げているフレイレ(1979)とGiroux(1997)をもとに、批判的教育の「批判」概念について確認する。

フレイレは、ブラジルなどにおいて成人の識字教育を実践したことで知られる。具体的には、識字の学習と、学習者自身が抑圧された存在であることを認識することが同時に起こる「課題提起教育」が行われてい

た¹¹。当時のブラジルの農村では、抑圧の構造は、「被抑圧者の二重性」として表れていた。フレイレは、被抑圧者の二重性を解消するには、被抑圧者が自身のなかに存在する抑圧者を発見する必要があるとする。

被抑圧者が抑圧者を発見し、組織的な解放闘争に身を投じるときにはじめて、かれらは自分自身を信じ始める。この発見は純然たる知的作業ではなく、行動を含むものでなければならない。それはまたたんなる行動至上主義に限定されてもならず、深い省察を含むものでなければならない。そのときはじめて、それは実践 praxis となるだろう。(pp.55-56)

被抑圧者を解放するための教育は、単に知識をもっていればいいのではなく、深い省察を伴った政治的な行動が必要となることがわかる。

Giroux は、フレイレが単に被抑圧者としての自身の現状認識で留まるのではなく、そのようなイデオロギー的な構造に対して、学習者が問題に対してどのように行動するかという実践を示したことを評価する。Giroux はフレイレの理論を基礎に置きながら、「リテラシーを学習者と世界との関係を構築し、彼らの経験を利用可能にする言説的实践であり、政治的能力である」と捉えている¹²。言説的实践は、テキストの批判的分析によって行われ、政治性を捉えるための手段が学習者に提供される¹³。

このように、批判的教育学では、自身の置かれている状況を認識すること、そしてそのような状況に対して社会的実践を行っていくことが目指されている。これは、イデオロギーを対象とした批判といえる。

では、これらは批判的思考の「批判」概念とどのような違いがあるのだろうか。Burbules & Berk(1999)は、批判的思考研究において、批判的思考を単にスキルと捉えず態度を含むものとしている点を評価しつつも、とりわけ批判的思考が個人に焦点を当てている点を批判している。ここから小柳は、「批判」概念をとらえる枠として、批判的思考あるいは批判的教育学が目指す主体の軸として「分析的・個人的な主体形成」と「革新的・社会的な主体形成」を対置させている。

2-3. 「批判」概念の枠組みの構築

(1) 「批判」概念の枠組みの3つの観点

ここからは、批判的読みの指導論を捉えるための枠組みとして、これまでの「批判」概念を整理する。まず、批判的思考教育と批判的教育は、目指すべき主体の育成に違いがあった。その指標は、小柳の示す分析的な主体の育成と革新的な主体の育成の軸から捉えることができる。これを「批判の目的」とする。次に、両者はその目的において何を批判するかの違いがあった。批判的思考教育は主に論証であり、批判的教育におい

てはイデオロギーであった。これを「批判の対象」とする。そして、このような目的や批判の対象をもとに、どのような技能や態度を育てるか、といった「指導内容」が決定される。指導内容の指標として、合理性と反省性が考えられる。合理性は主に認知的な技能、反省性はメタ認知的能力や非認知的要素が該当する。以上のように、「批判」概念の枠組みは批判の目的、批判の対象、指導内容の3つの観点が設定できる。

(2) 批判の対象の具体化

ここでは、批判の対象における領域固有性の観点を具体化することで、指導論の特徴が明確に捉えられるようにする。まず、主な批判の対象は論証である。論証は、トゥールミンのモデルをもとに、特に事実、主張、論拠の3つから捉えられることが多く、その中で重要視されるのは、論拠である。これは、論拠が主張の蓋然性を支える重要な要素であるのに加え、日常の議論において省略されやすいためである¹⁴。

ただし論証は、当然のことながら日常生活における問題への解決へ向かってなされるのであるから、「問題の背景」を持つ。牧野由香里(2008)は、議論を捉えるためのモデルとして「議論の十字」を提案しているが、このモデルを構成する要素の1つに、「背景」を含めており、次のように述べている¹⁵。

人は身近な出来事から社会問題に至るまで、様々な課題に直面しているが、誰もが問題の所在を意識し、それに対する自らの立場を自覚しているわけではない。このような問題の意識化(「背景」)は、脱文脈化された「命題」を個々の状況にあてはめて再文脈化する作業に等しい。(pp.105-106)

牧野の指摘は、問題の背景において、人々がとる立場が顕在化しない場合や、その立場は異なる場合があることを示している。つまり、論証の前提となる問題の背景も、批判の対象となりうるのである。このことは、批判的教育学で批判の対象となるイデオロギーの概念に重なることもあるだろう。

また、日常生活における問題解決の対象となる議論は、論証だけでなく、修辞(文彩)の役割も、その説得性に大きな影響を与える。野内良三(2002)は「文彩は受け手の心理を見通しながらの感情的説得にほかならない。議論法が知性に働きかける説得(論証の説得)だとすれば、文彩は感情や想像力に働きかける説得(修辞の説得)である。」(p.52)と述べ、レトリックを2つの側面から捉えている¹⁶。また、オリヴィエル・ルブール(2000)は、「説得するとは、推論すると同時に魅了することでもあるのだ」(p.32)と述べているが、この魅了に該当するものとして文彩をあげている¹⁷。

このように、批判の対象は、論証、修辞、問題の背

景、そして、批判的教育で対象となっていたイデオロギーの4つに具体化できる。

(3) 「批判」概念の枠組み

以上の検討を踏まえると、「批判」概念の枠組みは表1のようにまとめることができる。

表1 「批判」概念の枠組み

批判の目的	分析的な主体育成 あるいは革新的な主体育成
批判の対象	・論証 ・修辞 ・問題の背景 ・イデオロギー
指導内容	・合理性(認知的技能) ・反省性(メタ認知／非認知的要素)

批判の目的は、指導論がどのような主体育成を目指しているのかを区別する。批判の対象は、指導論が批判の対象とするものを選択する。これは複数の対象が選択される可能性がある。指導内容は、指導論が合理性と反省性、どちらを重視しているかを示す。これは両立する可能性がある。この枠組みは、「批判」概念の中心的な要素を扱っている点、指導論と対応させやすい観点になっている点、批判の対象を具体化させた点で、学習指導論の検討に有効だと考えられる。

3. 批判的読みの学習指導論の検討

3-1. 検討の手順と対象

ここからは、表1の枠組みをもとに、説明的文章の批判的読みの学習指導論の検討を行う。手順は次のようにする。まず「批判」概念の枠組みに従って、指導論を分析する。次に、実践の水準において、それぞれの観点がどのように具体化されているのか、理論の水準とどのような齟齬があるのかを明らかにする。この結果をまとめ、学習指導論の課題と展望を考察する。

次に検討の対象について述べる。説明的文章の批判的読みの指導論は、まとまった形で提出されているものや、実践を含んだ形で提出されているものは少ない。その中で代表的なものとして、河野が検討したのが、都教組荒川教研国語部会(以下、荒川教研)、児童言語研究会(以下、児言研)、大西忠治、森田信義の4つである。また、河野自身も、これらの指導論を検討し、批判的読みの指導論を構築している。加えて、井上尚美は批判的思考教育の論考などを参考に、言語論理教育を提唱し、批判的読みの実践において参考にされることも多い。そこで、これらの6つの指導論を検討の対象とする。6つの指導論はその論が提出された順に、荒川教研、児言研、大西、森田、井上、河野の順で検討する。ただし、森田と井上については、十分な実践が行われていないため、実践の検討は扱わない。

3-2. 荒川教研の「批判読み」

(1) 批判の目的

荒川教研は、批判的読みに関する初期の指導論として代表的なものである。荒川教研(1965)は、目標論において学習者の実態から必要となる指導を導いている¹⁸。批判的読みに関わる部分は以下ようになる(数字は稿者による)。

1 子どもの能力を最大限に発揮させ主体性を育てるために批判読みを。

2 受けとらせ読みだったから感想も表現できないし問題意識も育たない。

3 自身の見方、感じ方、考え方をいつもはっきりさせながら作品と対峙して読むこと—自己確立へ—自分の意識をもって作品にたち向かうことです。

4 権力統制の中で現れた体制の中で、教育内容への干渉・マスコミによることばのゆがみゴマカシの多い中であるからこそ真実を追求し、真実をズバリ表現する能力と態度がだいじです。(pp.16-18)

1は、批判的読みの必要性を述べており、2以降は、批判読みの内実を説明している。2では、指導目標や方法、問題意識を一方的に提示するだけでは、学習者の認識が育てられないと述べている。そして、3では、「批判読み」を行うことで、自己確立を行うこと、その際に重視されているのは、4にあるように、真実を追求し、的確に表現する能力と態度である。

ここで批判の目的と関連するのは3と4である。荒川科研の批判的読みは、革新的な主体形成を目指したものであることが確認できる。加えて3の自己確立について、「結局は自己変革をめざす読み」(p.141)と述べ、「強い意味の批判的思考」と重なる指摘をしている。

(2) 批判の対象

荒川教研は、説明文の批判読みのための要素としては、「1 事実と意見のふるいわけ」、「2 何を重くとりあげているか」、「3 因果関係を追ってしらべる」、「4 とり巻いている条件は」を挙げている(pp.154-155)。

1と2は主に修辞に重点をあてた要素といえる。特に1は他の事項に比べ、下位項目が多いが、これには、荒川教研に助言を与えていた、大久保忠利の影響が伺える¹⁹。3は主に論証を対象とした要素である。そして、4は問題の背景を対象にしたものである。

(3) 指導内容

荒川教研は、上の指導内容は大まかに、「1文章関係をもとにしながら段落の要約、2段落相互の関係を追いつながり前項の要素を吟味しながら文章全体の構成をつかむ。3全体の要旨、結論をつかみ、その思想を考える。」(p.155を要約)といった過程をたどるといえる。これは、三読法の指導過程に類似しているが、荒川教

研に特徴的なのは、自力学習と集団思考を目指している点である。自力学習とは、学習者自身が読みの目標や学習内容を計画することである。集団思考は、学習者同士の異なる考えを交流することで、自分の考えや方法の不備に気づかせる方法である。自力読みは、学習者が読みの目的や方法を計画する点で、メタ認知的能力である。その具体的な読み方が、読みの要素であり、合理性に該当する。また、集団思考の目的は、反省性に関わるメタ認知的能力ということができる。

(4) 指導の実践

ここでは、金子達英による、小学校6年生を対象とした「平和への願い」(武者小路実篤・学図6年)の実践を確認する。この実践を扱うのは、荒川教研が説明的文章における批判読みの代表的実践として位置付けているためである。「平和への願い」は人生の価値や、現在社会における人の生き方についての主張が抽象的に繰り返述べられる教材である。金子は、「1 事実と意見のふるいわけ」から「4とり巻いている条件」を指導の目標とした。指導は第一次で学習の目標と計画をたて、第二次で批評読みを行うことが目指された(pp.191-197)指導の実践は、自力学習と批判的読みの深まりの2点から確認を行う。

第一次では、通読後、何を学習するべきかという目標を考えさせている。そこでは、筆者の主張を実現する方法を考えること、筆者の主張をより深く理解すること、筆者の考えと自分の考えの共通点・相違点を捉え、その理由を考えることの3つの方向性が出された。次に、この目的に応じた学習の手順を決定した。ここでは、最終的に筆者の主張と自分の考えの共通点、相違点と、その理由について考えることが目指されている。相違点の理由を考えるとあり、「問題の背景」まで含めていることが分かる。しかし、第二次で紹介されている学習者の批判の多くは、本教材の主張に集中している。この点から、本実践では、学習の計画においては、「問題の背景」を含めた「批判読み」の実現を目指しつつも、実際の読みにおいては、集団思考における反省性は発揮されず、主張に焦点をあてた批判的読みに留まったことが指摘できる。

3-3. 見言研の一読総合法

(1) 批判の目標

見言研は、「第二信号係理論」をもとに、一読総合法など独自の指導論を提出したことで知られている。見言研(1963)は、読みは「主体的・能動的な行為である」ため、読みの過程では、読み手が価値評価や受容・拒否の判断といった「批判読み」が行われるという²⁰。見言研において、説明的文章の指導論の構築に精力的であった林新治と小松善之助(1975)は「説明文

指導の目標は、あくまで読み方を教えるのであり、説明文の読みの能力を育てることにある」(p.43)と述べている²¹。この点で、見言研の批判の目標は、分析的な主体形成を重視しているといえる。

(2) 批判の対象

読みを本来、主体的・能動的な行為と捉える見言研は、「一本勝負読み」(のちの「一読総合法」)を提唱する。それは、「1言いかえ作業、2関係づけ、3予想・見通し、4感想・意見だし、5まとめの仕事」(pp.172-174を要約)といった基本作業をとる²²。また、林と小松は、批判的な読みの力を問題の取り上げ方の適否、仮説の適否、資料の適否の3つにまとめている(pp.32-33)。これらの3つの観点は、主に論証を対象としたものとして捉えられる。

(3) 指導内容

小松善之助(1966)は説明的文章を読むための工夫として「1連体修飾への切りこみを鋭く、2副助詞をゆすって、3表意の真意をさぐる、4具体化・一般化のスピードアップ」の4つをあげているが、上の批判的読みと重なるのは、3である。これは認知的な技能にあたる。一方、指導の工夫としては、既有知識を賦活したり、展開を予測するための「題名読み」や、荒川教研と共通する「集団思考」を取り入れている。

(4) 指導の実践

ここでは、見言研の説明的文章の読みの実践として代表的な、小松による、小学校5年生を対象とした「魚の感覚」(末広恭雄・学図5年)の実践を確認する。本教材は、魚が視覚や聴覚、嗅覚、触覚をもっているかということ、実験を紹介しながら説明している。小松は、この教材を論理的な考え方を養い育てるための教材として位置付けている。

批判的読みの指導の準備段階となるのは、視覚の実験が中心である。小松が、実験の内容を学習者に図式化させると、学習者は「魚は色がわかる」と書いた。小松は、学習者が「魚」を一般化していると判断し、「『魚は色がわかる』の『魚は』はどうですか。この実験の結果から、こう言えますか。」という発問をおして、「その魚」という表現が適切であることに気づかせる。そして、批判的読みが行われるのは聴覚に関する実験である。ますの養魚場での実験をまとめる中で、教材には「これで、魚が音を聞き分けるということが、はっきりわかったわけです。」と書かれている。しかし、この実験で分かったのは、ますが音を聞き分けるということであり、魚一般ではない。この部分について小松は「テキストのラドクリップの実験過程についての記述が、たいへんあいまいである点が、子どもたちの読み取りの中から明らかにされた」と述べている。

このように、小松の実践は、論証を対象とした批判的読みを行っていることが確認できる。一方、指導の水準の特徴として、図式化による理解の促進がある。

3-4. 大西忠治の「要旨読み」

(1) 批判の目標

大西は、主に中学校を対象とした説明的文章の指導論を提出したことで知られており、科学的読みの授業研究会の中心人物でもある。大西忠治(1981)は、文章に不備がある場合は、その論理を批判的に読む必要があるとし、説明的文章の読みの目標について、以下のように述べている²³。

だから、現実の諸現象を説明し、それについて述べた文章を読んでいくちからをつけるということ、つまり説明的文章を読んでいくということは、その文章によって現実の情報と知識を得ると同時に、現実の認識のしかた＝論理をも身につけていくことである。そしてまた、それを身につけていくことこそ、国語教育としての説明的文章の読み方指導でなくてはならないのである。(pp.19-20)

この目標は、分析的な主体形成を目指すものである。

(2) 批判の対象

大西は、説明的文章の読みの段階として、第一に「事実」の読み取り、第二に「論理」の読み取りがあるという。とりわけ「論理」の読み取りには、初歩的な「論理学」が必要であるとしている。つまり、大西が対象とするのは、論証であると捉えることができる。

(3) 指導内容

大西は、読みの過程において、文章構成を捉える読みを「構造読み」、語や文を整理する読みを「要約読み」、そして、中心的な主張の把握と、「筆者の主張、文章の内容に対する批判や反駁、あるいは共感をもつ」読みを「要旨読み」としている。批判的読みは、この「要旨読み」の中でなされる。この要旨読みは合理性に該当する。

(4) 指導の実際

ここでは上で確認した大西の理論をもとに行われた、薄井道正による、中学3年生を対象とした、「エベレストはなぜ八、八四八メートルか」(樋口啓二・角川書店)の実践を確認する²⁴。この実践は「論理の批判」を目指した実践とされていたためである。本教材は、エベレストの高さが八、八四八メートルなのは、それが圏界面と近いことに因果関係があるのではないかと論証している教材である。

薄井は本教材の8段落から11段落を推論の中心として、この推論部分の分析と吟味を行うとしている。この目標を達成するために、要旨読みでは8段落から11段落の推論の吟味が目指された。ここでは要旨読みの

中でも、11段落に対する指導を確認する。11段落の始めの二文は次のようになっている。

①そこで、造山運動によってじわじわともりあがってきたヒマラヤの高峰は、この圏界面付近の激しい風化作用で削られる。②だから、エベレストは圏界面よりやや低く、八、八四八メートルなのではないか。

まず要約読みで、①が前提、②が結論として捉えられた。次に、要旨読みで前提と結論を吟味させている。学習者からは①も「一つの推測だと思われます。だって10段落では、「特に激しい可能性がある」といったのだから。」などの反応があった。薄井はこれに対して、この推論は許容できるものではないか、と述べて授業は終了する。振り返りにおいて、薄井は、学習者が「批判」にばかり目を向け、文章そのもののおもしろさ、推論の組み立てそのもののおもしろさを見失ってしまうことがあるとしている。

このような読みが行えるのは、要約読みを通して、論証を分析したことや、批判的読みの観点となる知識をもっていたためだと考えられる。また、学習者が批判にばかり目を向けてしまった一因には、反省性の欠如が考えられる。

3-5. 森田信義の「評価読み」

(1) 批判の目標

森田は、1980年代から批判的読みの指導論を提唱し、継続的な研究を行っている。森田信義(1984)は、読みの学習指導論において、子どもの側から読むという行為を捉えなおす必要があるとする²⁵。子どもの側からの読みとは、「読み手のものの見方、考え方、感じ方に照らして」(pp.10-11)、教材を是認したり、拒否したり、修正、補足する読みである。そして森田は、読むことを、読み手の認識と書き手の認識との葛藤を通して、読み手が新しい認識を生み出すこと捉えている。この前提のもと、森田信義(1998)は、説明的文章の読みの学習指導の意義と目標を次のように述べる²⁶。

説明的文章教育の意義は、児童・生徒をして、ものごとを論理的にとらえるという行為と方法を意識化させ、実の場に生きる力の伸長、定着を図ることにある。(p.11)

森田は、論理および論理的認識を明示的な指導の対象としていることが確認できる。森田の批判的読みの目的は分析的な主体形成に位置することがわかる。

(2) 批判の対象

森田は、説明的文章の読みを、内容、形式、および論理をあるがままに捉えようとする「確認読み」と、確認読みの対象に対して、「自らの価値観、論理感覚、方法観などを基準にして吟味・評価」を行う「評価読み」からなるものとしている²⁷。「評価読み」の対象には、

「ことがら・内容」、「表現」「論理」の3つがある。森田信義(2008)は「論理」に関する事項を挙げているが、文章の部分にかかわるものとして、「判断・主張—事実・根拠」や「比較」などをあげている²⁸。前者は論証、後者は修辞と捉えることができる。

(3) 指導内容

森田は、「評価読み」の指導過程を「1題名読み」「2全文読み(内容中心)」「3全文読み(言語表現・論理中心)」「4学習課題づくり」「5教材の部分読み(精読)」「6教材の全体読み(まとめ読み)・学習課題の解決過程及び結果の吟味・評価」「7発展活動」としている。三読法に近い過程に見えるが、学習者は題名読みや通読の時点から批判的な読みが開始されることになる。学習課題づくりまでの読みは、読みの目標を立てるということも踏まえれば、森田の指導内容には、合理性だけでなく、反省性も含まれていることが確認できる。

3-6. 井上尚美の言語論理教育

(1) 批判の目標

井上は、アメリカの思考教育研究や論理についての考察を通し、言語論理教育を提唱してきた。その中で井上尚美(1998)は、言語論理教育の必要性と目標、そしてその指導内容や指導方法について述べている。井上は、言語論理教育の目標を「情報の真偽性・妥当性・適合性を一定の基準にもとづいて判断し評価できるようにすること」(p.49)とする。また、意義については、「子どもは、毎日、いろいろな問題状況に直面し、彼らなりに思考を働かせ、論理を使っている。言語論理教育は、それを自覚化させ、自分の考えの筋道や方法が正しいかどうかを反省させ(メタ思考)、再構造化させる」(p.52)点に意義があるとしている。ここから、井上の論も分析的な個人に位置づく。

(2) 批判の対象

井上は上述の目標とは、「1情報の中身がホントかどうか(真偽性)、2考えの筋道が正しいか正しくないか(妥当性)、3情報はどの程度確かであるが、また、現実と照らし合わせて適当であるか」(p.49)という3つの能力の育成を図るものとされている。具体的な指導内容について、「a語の用法は明確であるか」「b証拠となる資料・事例は十分に整っているか」「c論の進め方は正しいか」という3つの観点から、13の批判的読みの技能をあげている。これらの観点には、論証や修辞を対象としたものであるが、aとbは主に修辞を、cは主に論証を対象としている。とりわけ、論証に関してはトゥールミンのモデルが取り入れられている。

(3) 指導内容

既に指導内容については上で確認したが、これは合理性に属する。また目標で確認した、「自分の考えの

筋道や方法が正しいかどうかを反省させ」といった側面は、反省性を含んだものである。

3-7. 河野順子の「筆者に『なる』こととその交流」

(1) 批判の目標

河野は、「学習者の側に立つ」学習指導の推進を目指し、批判的読みにおいては、これまで検討した荒川教研、児言研、大西、森田の論を検討している。河野順子(2006)が目指すのは、「学習者が既に持っている知識を想起し、生きて働く力として学習者自らが再構成していくことのできる学習指導」である²⁹。そして、学習者自らが自身の知識を再構成するためには、メタ認知能力の育成が必要であると捉えている。また、メタ認知能力の育成においては、〈他者〉との〈対話〉による葛藤(感情的経験)を引き起こすことが重要であるとし、それを説明するための、「メタ認知の内面化モデル」を構築している。河野はこのようなモデルを背景に学びの過程を指定し、説明的文章の読みの学習指導の目標論を次のように定義している。

本研究では、説明的文章教材の指導目標は、筆者が切り取った世界との出会いを契機にして、自らが対峙している世界を見つめ直し、捉え直し、自らの言葉(〈わたしのことば〉)で現実社会を切り取り、語り、表現し、行動することのできる学習者の育成である。(p.177)

そして、このような力を身につけさせるための指導として河野が提案するのは「批評読みとその交流」及び「筆者に『なる』こととその交流」である。「批評読みとその交流」とは、「筆者に向かっての批判を契機に、他者からの発言によって、自らのメタ認知的知識をゆさぶるというもの」(p.187)である。また、「筆者に『なる』こととその交流では、筆者になりながら質問に答えようとする中で、「筆者になりながら、筆者にはなりきれない自分を感じ、自分には呼ばない筆者を感じ、筆者が〈他者〉として立ち現われていく」(p.191)活動である。

河野の「批評読み」は、前述の目標論を達成するために考案された方法である。その意味で、批判の目的は、分析的な主体形成に位置づく。

(2) 批判の対象

河野は小学校の説明的文章の学習指導でつける力として、1読解力、2論理・構造を捉える力、3〈情報活用力〉をあげている。その中で批判的読みに関わるのは2の「ものごとの順序を追い、比較し、(中略)根拠や実証を求め、事実と意見を区別するなど、真理の発見のために、論理を検討し、論理で対決(対話)しようとする力」や3の「多くの文献情報の中から、自分に必要な情報、価値のある情報を取捨選択したり、論理に批

判を加えて情報を入れ換えたり、再構成したりして活用していく力」(pp.196-197)である。前者は、論証や修辞を対象としたものであり、後者も主に論証を対象としているが、複数の文章を読むこと、などに特徴がみられる。

(3) 指導内容

河野の挙げている指導内容は、合理性に加えて、メタ認知的な読みを目指している点で、反省性も含まれている。特に特徴的なのは、葛藤という非認知的要素がモデルの中に明確に組み込まれていることである。

(4) 指導の実践

ここでは、河野の小学校6年生を対象とした「ブナの森は緑のダム」(太田威・日本書籍6年)と「森林のおくりもの」(富山和子・東書5年)のセット教材による実践を中心に取り上げる。本実践では、個人的・分析的な批判にとどまらない読みがみられるためである。

本実践で指導の目標は、論理構造を捉える力に焦点があたっている。指導過程は次のようになった。

第一次 学習の構えづくり
・題名から内容を予測し、読みたい作品を選び通読
第二次 筆者の発想を読む1
・ペア対談を通して、筆者の発想、想を読みとる。
第三次 筆者の発想を読む2
・富山側太田側の討論を通して、「自然と人間」について自分なりの考えを持つ。
第四次 情報生産活動
・「自然と人間」について、自分の考えを深める。

第三次は、「筆者に『なる』こととその交流」が行われる。そこでは、太田側や富山側から、各々の文章に対する内容確認的な質問や、批判的な質問が行われる。第1回の討論では、各々の筆者の考えにそった相手の筆者への批判がなされ、考えが対立した。第2回の討論では、河野が「ブナの森がなくなったために野生の熊が生存の危機に瀕している」という記事を資料として提示する。これをもとに太田側からは、「自分たちの利益のために自然の木を利用するのではなく、自然のままの木を大切にすべき」という主張がなされる。これに対し、富山側の由佳子という学習者は、太田側の主張を認めつつ、「杉とかも私たちの生活に役立つ大切なもの」とであるという主張をするのであるが、最終的に、「もっともっと自然のことを大切にしていかなければならない」と、前半とはやや異なる主張をおこなった。河野は、このことについて次のように述べる。

由佳子は、富山氏側に向けられた複数の批判を眼前にして、自分になりきっていた富山氏の考えを引き受けたいけれども、引き受けられない、身動きできないような圧迫感を感じずにはいられなかったの

ではないかと考えられる。(p.343)

これは河野の述べる、「他者」が立ち上がることに引き起こされる葛藤の現れである。このように、本実践は、批評読みを含んだ「筆者に『なる』こととその交流」を通して、単に分析的な個人に留まるのではなく、葛藤を通して、教材の提示する問題を学習者が意識せざるを得ないような読みが実現していた。ここから、河野の学習理論は実践の水準において、革新的な主体形成の要素を含んでいることが確認できる。

4. 批判的読みの学習指導理論の課題と展望

4-1. 批判的読みの学習指導理論の様相

以上の検討を踏まえると、批判的読みの学習指導理論は、表2のようにまとめることができる。

表2 批判的読みの学習指導理論の様相

	批判の目的	批判の対象	指導内容
荒川教研	革新	論証・修辞・背景	合理性・反省性
児言研	分析	論証	合理性
大西忠治	分析	論証	合理性
森田信義	分析	論証・修辞	合理性・反省性
井上尚美	分析	論証・修辞	合理性・反省性
河野順子	分析・革新	論証・修辞・背景	合理性・反省性

河野を分析・革新としているのは、目標論としては分析的な主体の育成が目標となっているが、指導の水準では社会的主体の育成が確認できたためである。

表1からは、3つの類型を見出すことができる。1つ目は、分析・合理性重視の指導論である。これには児言研と大西のものが該当する。2つ目は、反省性を伴った分析重視の指導論である。これは、批判の目的では分析に留まるが、指導内容に合理性と反省性を含むものである。森田と井上の指導論が該当する。そして、3つ目に革新・反省性重視の指導論である。これは、批判の目的に革新を含むものであり、指導内容において反省性が重視されている指導論である。荒川教研と河野のものが該当する。3つの類型は、1つ目から3つ目に向かうにつれて、それぞれの観点が拡張されていることが指摘できる。

以下では、この3つの類型ごとにその成果と課題を考察し、最後にそれを統括する形で、批判的読みの学習指導論の課題と展望を示す。

4-2. 分析・合理性重視の指導論

この類型に該当する児言研と大西の指導論は、初期のEnnisの論考のように、論証の評価に指導の重点が置かれている。大西の論説文の指導論は、論証を捉え、論理学の知識をもとに評価を行おうとしている点で類似する。また、児言研においても、推論の過程を批判

的に検討することが目指されていた。このように、論証を捉え、評価することは、批判的思考の中心的な能力であり、批判的読みの指導においても同様である。とりわけ大西は、論証を捉える分析的な読みの方法を具体的に提示し、それが指導の水準でも確認できる点が評価できる。また、見言研においても図式化や、語が示す範囲に着目させることで批判的な読みを成立させている点が成果といえるだろう。加えて見言研は、読みの始めから批判的な読みが開始される点や、それを生かした方法を示している点も評価できる。

しかし、現在の批判的思考研究においては、利己的な批判に留まらないよう反省性も求められている。このことから、2つの指導論には反省性の要素が欠けていること、また、批判の対象において、修辞が抜けていることが課題である。説明的文章における論証は、修辞によってその説得性が支えられていることが少なくないためである。

4-3. 反省性を伴った分析重視の指導論

反省性を伴った分析重視の指導論の特徴は、批判的な読みの過程で自分の批判を点検したり、何に焦点をあてるのかを検討するメタ認知的能力による反省性を伴っていることと、批判の対象において修辞が含まれているということである。井上の指導論は、批判的思考研究やメタ認知研究の流れを受けており、読みの過程においてメタ認知的な能力を発揮する必要性が明確に位置づけられている。森田の指導論は、見言研の指導論などに影響を受けながら、読みの始めにおいて、どのような読みをしていくかを決定する点に、メタ認知的な要素が認められる。さらに、森田は、読みの過程における葛藤を重視している点が特徴である。また、批判の対象として、両者は修辞を扱っていた。井上は、論証と修辞を区分して、それぞれの読み方を明確に示している点、また論証においては、論拠の批判を重視し、修辞に関しては語や文を対象とした項目が多い点に特徴がある。一方、森田の示す指導事項においては、論証に関する項目と修辞に関する項目は混在していた。修辞に関しては、文よりも大きい段落同士の関係などを対象としていた点に特徴がある。

このように、分析・技能重視の指導論と比較すると、反省性を伴った読みを目指している点、修辞をその範囲に含んでいる点に、これらの指導論の成果を見出すことができる。とりわけ、井上は批判的思考研究を踏まえて、論証と修辞に関する指導内容を明確に示していることは重要である。一方、森田は批判的読みを、葛藤が伴う反省的な読みであることを早くから指摘していた点が重要である。ただし、井上と森田の指導論は、実践が十分に行われておらず、この実証面での課

題を指摘することができる。また、批判的読みが目的的な読みであること、反省的な読みであることを踏まえれば、問題の背景にまで踏み込んだ批判的な読みが目指される場合があってもよいと思われる。

4-4. 革新・反省性重視の指導論

革新・反省性重視の指導論は、批判的教育学における「批判」概念がそうであったように、批判的に読むことが、学習者の現実的な問題解決に結びついている指導論である。その際には、自分自身の状況を捉える反省性の要素が必要とされていた。荒川教研の目指した指導論はこれに重なると言えるだろう。一方、河野の指導論は、批判的な読みと現実的な問題解決を結びつけているわけではない。ただし、実際の指導において学習者が批判的な読みを通して、強く現実的な問題を意識したり、その問題に葛藤する姿が確認された。

荒川教研の指導論は、自己変革を目指していた点で、反省性を重視していたことが伺える。また、指導内容においても、問題の背景を射程に含めていた点が評価できる。河野の指導論は、「メタ認知の内面化モデル」を構築する中で、読みの過程におけるメタ認知や葛藤の重要性と、その学習モデルを理論化した点が評価できる。また、実際の指導において学習者が葛藤を経験する中で、「問題の背景」を対象とした、切実な読みが行われたことも評価できる。一方、課題としては次のことをあげることができる。まず、荒川教研においては、自身の読みが偏らないように、読みを修正することが目指されていたが、指導の水準においては、このことが十分に指導されていなかった。次に、河野の指導論においては、批判の対象として何を重視するのかが十分に整理されていない点が課題となる。

4-5. 批判的読みの学習指導論の課題と展望

ここまで、批判的読みの学習指導論を3つの類型にわけて、成果と課題を確認してきた。では、今後の批判的読みの学習指導論では、どのような展望が求められるだろうか。

3つの類型のうち、合理性・分析重視の指導論と反省性を伴った分析重視の指導論は、批判的思考教育の展開と重なるものである。そして、合理性のみに重点をおいた指導論は課題の多いものとされていた。この点で、合理性・分析重視の指導論をそのまま推進することは望まれない。2つ目の類型である、反省性を伴った分析重視の指導論は1つ目の類型の課題を乗り越える形で提案されたものといってよい。この点で、批判的読みは、反省性を伴った分析重視の指導論へと展開されることが望まれる。では、3つ目の類型、反省性・革新重視の指導論についてはどのように考えればよいだろうか。この類型は、批判的教育の展開と重なるも

のであり、単なる批判に留まらず、学習者が現実的な問題に対し何かしらの行動を起こしていくことを求める。批判的思考教育においても、最終的には、批判すべき時に批判ができる学習者の育成を目指していたことを踏まえれば、反省性・革新重視の指導論も展開されていってよいように思われる。ただし、その際には安易な社会批判に陥らない丁寧な方法論と指導論の構築が望まれる。

このように、批判的読みの指導論の展望としては反省性を伴った分析重視の指導論あるいは、反省性・革新重視の指導論を発展させていくことが望ましいと考えられる。その際、どちらの指導論においても、批判の対象の捉え方や、合理性・反省性の内実を、説明的文章の批判的読みに合わせて具体化していく必要があるだろう。また、近年では、論証に関わる能力の発達に関する調査³⁰や、教材の階層性に関する研究がみられるようになってきている³¹。これらの知見を反映した指導論の構築が望まれる。

【注】

- ¹ 森田信義編著 (1988)『説明的文章の研究と実践 達成水準の検討』明治図書
- ² 望月善次 (1985)「批判的な読みの力をどうつけるか」『教育科学国語教育』pp.39-44
- ³ 河野順子 (2006)『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房
- ⁴ 道田泰司 (2015)「近代知としての批判的思考」楠見孝・道田泰司編『批判的思考 21世紀を生き抜くリテラシーの基盤』新曜社、pp.2-7
- ⁵ 楠見孝 (2010)「批判的思考と高次リテラシー」楠見孝編『現代の認知心理学3 思考と言語』北大路書房、134-160
- ⁶ Ennis, R. H. (1962) A concept of critical thinking: A proposed basis for research in the teaching and evaluation of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32, 81-111
- ⁷ Ennis, R. H. (1985) A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43, 44-48
- ⁸ Paul, R. W. (1995) *Critical thinking : How to prepare students for a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA : Foundation for Critical Thinking
- ⁹ Burbules, N. C. and Berk, R (1999) Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences, and Limits.
- ¹⁰ 小柳和喜雄 (2003)「批判的思考と批判的教育学の「批

判」概念の検討』『教育実践総合センター研究紀要』12, 2003年 pp.11-20

- ¹¹ パウロ・フレイレ (1979)『被抑圧者の教育学』(楠原彰ら訳) 垂記書房
- ¹² 竹川慎哉 (2010)『批判的リテラシーの教育』明石書店
- ¹³ Giroux, H. A (1997)., *Pedagogy and the Politics of Hope* Westview Press
- ¹⁴ 足立幸男 (1984)『議論の論理』木鐸社
- ¹⁵ 牧野由香里 (2008)『議論のデザイン』ひつじ書房
- ¹⁶ 野内良三 (2002)『レトリック入門』世界思想社
- ¹⁷ オリヴィエル・ルブール (2000)『レトリック』(佐野泰雄訳) 白水社
- ¹⁸ 都教組荒川教研国語部会 (1963)『批判読み』明治図書
- ¹⁹ 大久保忠利 (1953)『コトバの魔術と思考』春秋社
- ²⁰ 大久保忠利著者代表 (1963)『読解指導過程』明治図書
- ²¹ 林進治・小松善之助編著 (1975)『説明文・読みの理論と実践 (初級)』一光社
- ²² 児童言語研究会 (1964)『一読主義読解の方法』明治図書
- ²³ 大西忠治 (1981)『説明的文章の読み方指導』明治図書
- ²⁴ 太田昭臣・大西忠治 (1983)『たのしくわかる中学国語の授業2』あゆみ出版
- ²⁵ 森田信義 (1984)『認識主体を育てる説明的文章の指導』溪水社
- ²⁶ 森田信義 (1998)『説明的文章教育の目標と内容』溪水社
- ²⁷ 森田信義 (2011)『「評価読み」による説明的文章の教育』溪水社
- ²⁸ 森田信義 (2008)「説明的文章の読みの能力構造論——「評価読み」を中心に——」『鈴峯女子短期大学人文社会科学集報』, pp.1-15
- ²⁹ 河野順子 (2006)『〈対話〉による説明的文章の学習指導』風間書房
- ³⁰ 河野順子 (2011)「論証能力を支える論理的思考力の発達に関する調査」『熊本大学教育学部紀要人文科学』60, pp.7-16
- ³¹ 間瀬茂夫 (2010)「中学校説明的文章教材における「説明」の階層性と学年段階」『論叢国語教育学』復刊1号, pp.76-87および古賀洋一 (2015)「説明的文章の方略的読みにおける批評性—中学校三年生教材に対するイデオロギー批評の試み—」『広島大学大学院教育学研究科紀要第二部』第64号, pp.103-112など
(主任指導教員 間瀬茂夫)